

A relevância da formação continuada em Atendimento Educacional Especializado para docentes da educação básica do Espírito Santo

Autor (omitido para revisão)

Email (omitido para revisão)

Unidade (omitida para revisão)

Coautor (omitido para revisão)

Email (omitido para revisão)

Unidade (omitida para revisão)

Resumo: Durante muito tempo, a pessoa com deficiência (PcD) foi impedida de ocupar espaços importantes da sociedade, como a escola regular. A partir da Constituição de 1998, esse grupo passou a ter seus direitos reconhecidos, sendo um deles o direito ao atendimento educacional especializado (AEE). Mesmo com tantos avanços na esfera legislativa, é estarrecedor comparar os índices de escolaridade entre PcD's e pessoas sem deficiência, o que levanta questionamentos sobre a realidade da inclusão, considerando que esta compreende não somente a inserção nas escolas, mas o uso de práticas realmente inclusivas que garantam a não evasão destes discentes. Nesse sentido, é primordial que os profissionais da educação tenham acesso à uma formação adequada sobre o tema, adquirindo aptidão didática para promover no espaço educacional práticas que contribuam para uma formação integral e inclusiva de todos os estudantes. Este trabalho tem como objetivo motivar uma reflexão acerca da diversidade do alunado PCD nas escolas da rede pública do Espírito Santo e discorrer acerca da qualidade da instrução dos docentes no tocante ao AEE, a fim de verificar se há um esforço por parte do estado para garantir a permanência destes alunos na escola e a efetivação das políticas de inclusão.

Palavras- chave: Atendimento Educacional Especializado. Formação Continuada. Escola Pública.

1 Introdução

A pessoa com deficiência (PcD) foi por muito tempo impedida de ocupar seu espaço na sociedade, tendo a sua existência silenciada e os seus direitos como cidadão cerceados. Deste modo, essa fatia da população brasileira permaneceu invisível para o corpo social, tal qual as suas demandas urgentes de inclusão, e a inobservância de políticas públicas vulnerabilizou esse grupo de pessoas, que permaneceu por longos períodos à margem da sociedade.

E, apesar de tantos avanços na esfera legislativa, é ainda estarrecedor comparar os índices de escolaridade entre PcD's e pessoas sem deficiência. De acordo com dados do IBGE (2021), cerca de 67% das pessoas com deficiência não possuem nenhuma instrução ou possuem, no máximo, ensino fundamental incompleto. Em contrapartida, ao analisarmos a população sem deficiência, esse número diminui pela metade, cerca de 30%. Ou seja, pessoas com deficiência apresentam uma probabilidade duas vezes maior de não obterem a certificação, ao menos, do ensino fundamental. Esses resultados podem refletir a ineficiência da implementação das políticas públicas de inclusão e permitem questionar se o ambiente escolar regular está mesmo apto para acolher e atender as demandas desses alunos de forma que não haja segregação entre os discentes. Deste modo, os dados do IBGE podem sugerir que: a) a implementação das políticas públicas de inclusão não tem se mostrado eficiente; b) o ambiente escolar regular, no contexto que se impõe, não está apto para acolher e atender as demandas desses alunos de forma que não haja segregação e evasão dos discentes.

Contudo, apesar dos números alarmantes acerca da permanência das pessoas com deficiência no contexto escolar, pode-se aferir que houve, nos últimos anos, um aumento significativo de matrículas de alunos PcD's nas unidades escolares (BAIENSE, 2022). Dessa forma, é necessário investigar se há um esforço por parte do sistema de ensino na proposição de ações que visem a garantir a permanência desses estudantes nas instituições escolares, de modo a garantir a efetivação da inclusão e da socialização.

2 Problema, questões de investigação, objetivos

Ainda hoje há uma precariedade de conteúdos relacionados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) na grade curricular dos cursos de licenciatura (VITALIANO, 2007; CRUZ, 2014). Isso faz com que o professor recém-formado tenha o seu primeiro contato desafiador com a educação especial logo ao ser inserido no mercado de trabalho, deparando-se com uma realidade para a qual não foi devidamente preparado, apresentando, muitas vezes, dificuldade e relutância para desenvolver atividades adaptadas aos alunos PcD's, resultando na manutenção de práticas excludentes e na sobrecarga dos professores de AEE, que tendem a absorver as demandas que seriam de competência do professor de ensino regular (SANTHIAGO, 2017).

Porém, o principal responsável pela formação integral de todos os estudantes é o professor de ensino regular e/ou de educação de jovens e adultos (EJA), haja vista que é ele que detém o conhecimento específico de sua disciplina e as ferramentas metodológicas para mediação da aprendizagem. Logo, a capacitação deste profissional é urgente e necessária, não podendo ficar relegada somente aos professores da sala de recurso (OLIVEIRA, *et al.*, 2021).

Dito isso, vale destacar que, em consonância com a Lei nº 13.146 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), de 2015, o Estado deve e precisa incentivar a adesão de ações pedagógicas inclusivas voltadas à formação inicial e continuada de professores, bem como a disponibilização de formação continuada referente ao AEE (BRASIL, art.º28, 2015). Portanto, a promoção de

formação continuada nestas áreas é fundamental para que os docentes já licenciados possam atuar na esfera da Educação Inclusiva, uma vez que deverão lidar, na prática, com a presença de PcD's nas salas de aula sob sua tutela. Sendo assim, a oferta de formação continuada em AEE como política pública permite aos professores a construção e consolidação de saberes a partir da realidade escolar na qual estão inseridos, acarretando na superação das dificuldades para a efetivação da inclusão e, aos discentes, em melhores condições de serem formados integralmente para o exercício da cidadania.

Tal proposição apoia-se na perspectiva discutida por Vygotsky, o primeiro pensador a abordar conceitos importantes sobre educação inclusiva, opondo-se sumariamente à segregação escolar de PcD's, em especial na infância, e sustentando a teoria de que “[...] a relação social é a fonte de desenvolvimento das funções psicológicas, particularmente na criança com deficiência mental” (VYGOTSKY, 1989, p. 109). Este autor elenca que a interação social é condição fundamental para que a criança passe pelas transformações essenciais ao seu desenvolvimento mental e de linguagem. Logo, a criança com deficiência, quando isolada da sociedade e restrita apenas à convivência familiar ou de grupos específicos, tem seu desenvolvimento psicossocial prejudicado. Daí a necessidade de incluí-la em todos os contextos sociais necessários a um desenvolvimento sadio, inclusive a escola, sobretudo no contexto do ensino regular.

Contudo, para atender ao público PcD nas escolas regulares, é primordial que os professores tenham acesso à instrução adequada acerca do assunto, de modo a adquirir aptidão didática para promover em seu espaço de atuação práticas que de fato contribuam para uma formação integral e saudável de todos os estudantes. Desta forma, colocam-se como centrais ao assunto as seguintes questões: qual o perfil dos professores que atuam na rede pública do Espírito Santo no que se refere à formação e atuação em AEE? Como a formação continuada pode contribuir para minimizar as lacunas existentes, favorecendo no ambiente escolar práticas inclusivas de fato, de forma a diminuir a evasão de PcD's?

Com base nos dados levantados a partir de questionários aplicados a professores da rede pública de ensino do Espírito Santo, este trabalho tem como objetivo motivar uma reflexão acerca da diversidade do alunado PCD nas escolas da rede pública do Espírito Santo, bem como discorrer sobre a qualidade da instrução dos docentes no tocante ao AEE, a fim de verificar se há um esforço por parte do estado para garantir a permanência destes alunos na escola através de uma educação inclusiva e baseada na equidade, e a efetivação das políticas de inclusão.

3 Metodologia

A coleta de dados desta pesquisa foi realizada através da leitura do relatório final de um curso de formação continuada com a temática de AEE produzido pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo (CEFOPE), localizado na Secretaria de Educação do Espírito Santo (SEDU), no ano de 2021. Este tipo de relatório é produzido sempre ao final de uma formação, com o objetivo de detalhar o percurso percorrido, com seus êxitos e obstáculos, e os

resultados alcançados, a fim de que estas contribuições culminem melhorias quanto aos próximos cursos.

O relatório em questão apresenta dados oriundos de uma pesquisa que teve como público-alvo professores regentes das classes regulares, diretores, pedagogos e coordenadores das escolas municipais e estaduais do estado do Espírito Santo, totalizando 5.254 participantes, os quais, durante o processo de inscrição, através de um formulário google, foram convidados a responder 4 questões objetivas divididas em dois eixos temáticos: a) diversidade de alunos PcD's nas escolas; b) a formação docente e o atendimento educacional especializado.

De posse desse relatório, e utilizando o método *survey* (BABBIE, 1986), com uma abordagem quantitativa e descritiva, os dados extraídos foram tratados e inseridos na plataforma *Microsoft Power BI*, que forneceu os gráficos que serão analisados a seguir.

4 Análise de dados

A partir das informações coletadas pelo relatório, serão apresentados a seguir os levantamentos gráficos relativos aos dados obtidos.

4.1 Perfil dos alunos PCD's nas escolas públicas do Espírito Santo

A primeira questão objetiva respondida pelos profissionais da educação diz respeito ao contato com a diversidade do público de PcD 's presente nas escolas e está representada no Gráfico 1. Nesta pergunta, o cursista foi direcionado a seis opções de respostas, podendo ser escolhida mais de uma opção para abranger a diversidade de alunos PcD 's com os quais este trabalhou.

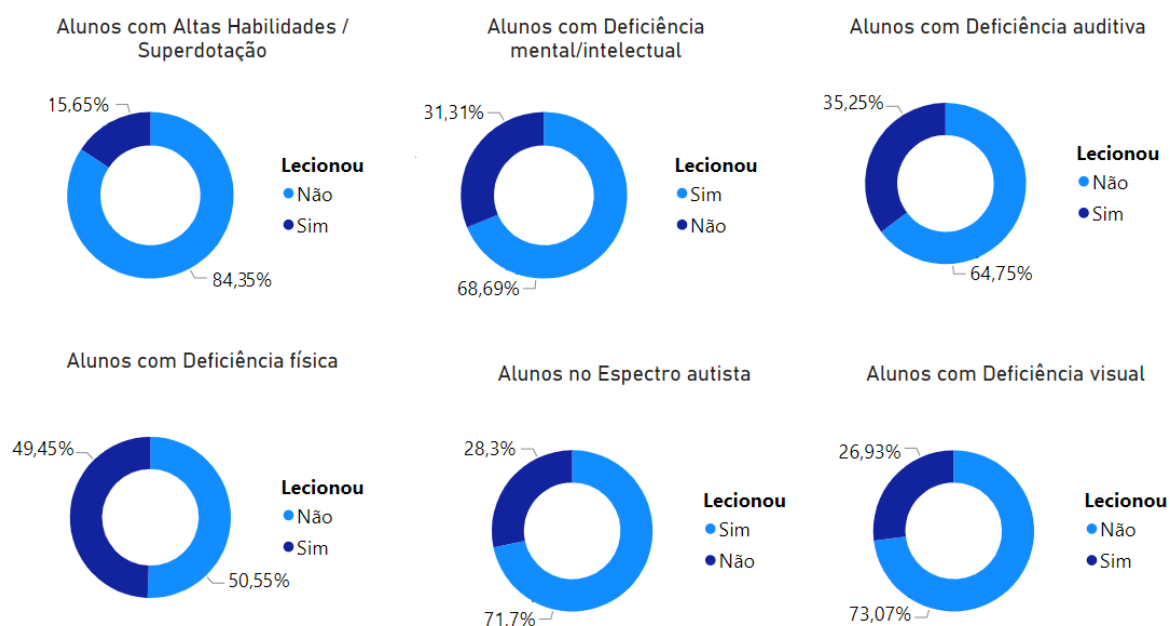


Gráfico 1. Diversidade do público PcD das escolas públicas

Nos resultados encontrados, apenas 15% dos profissionais declararam ter trabalhado com alunos diagnosticados com Altas Habilidades/Superdotação. Essa baixa porcentagem pode estar associada à dificuldade em se diagnosticar esse grupo, uma vez que a investigação advém de métodos tradicionais de ensino-aprendizagem. Além disso, não é difícil encontrar alunos com altas habilidades que apresentem também dificuldades de aprendizagem e/ou indisciplina, de tal modo que o seu perfil discente não é enquadrado no estereótipo convencional (GUIMARÃES & OUROFINO, 2007).

Ao se tratar dos estudantes diagnosticados com deficiência mental/intelectual, os resultados demonstram que aproximadamente 68% dos profissionais da educação tiveram contato em suas práticas educativas com este grupo. Tal fato mostra que a presença destes alunos nas classes regulares é mais frequente, o que, provavelmente, pode ser creditado à realidade de que a maior parte das matrículas em instituições de ensino para o AEE é constituída por discentes com DM/DI (PLETSCH, 2014; VIZZOTTO, 2020).

Ao serem questionados se já atenderam alunos com deficiência auditiva, por volta de 65% negaram ter atuado com esses estudantes, sendo a necessidade de que haja uma equipe de atendimento mais especializada para esse tipo de deficiência um possível endosso a este resultado, afinal, Libras é a primeira língua de estudantes surdos e não são todas as escolas que têm em seu quadro de funcionários um professor com essa especialidade (RIOS, 2009). Porém, há de se considerar também que existem vários níveis de perda da audição, podendo ser esta total ou parcial (CAMPOS, SILVEIRA & SANTAROSA, 1999), deste modo, dependendo do nível da perda parcial, o discente consegue acompanhar as aulas sem o atendimento de um professor de libras e, com isso, muitas vezes, os professores do ensino regular e a equipe gestora sequer ficam cientes da deficiência desse aluno.

Quanto aos alunos deficientes físicos, cerca de 50% dos profissionais afirmaram já ter atuado com estes. Neste caso, vale destacar que a maior questão referente a esse tipo de deficiência, quando esta não está associada a outras deficiências concomitantemente, é a acessibilidade da escola, haja vista que o aluno com dificuldades na mobilidade pode ter restrições quanto ao acesso a espaços internos nas escolas. Para minimizar este obstáculo, o MEC publicou, em 2003, a Portaria nº 3.284, que dispõe acerca dos requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.

Ainda segundo o questionário, os participantes revelaram um maior contato com alunos do Espectro Autista, isto é, aproximadamente 70% deles responderam que já trabalharam em escolas com representantes desse grupo. Uma hipótese para essa presença significativa é a implementação de Políticas Públicas, bem como a legislação específica vigente, conquistadas através dos esforços dos pais e familiares de crianças e jovens com TEA, que asseguraram esse crescimento de matrículas em escolas regulares (BENINI & CASTANHA, 2016). Destaca-se que não há uma estimativa de quantas pessoas têm TEA no Brasil, uma vez que o censo de 2020 (ainda a ser realizado) divulgará esse dado pela primeira vez, todavia, a constante mobilização,

assim como as mudanças dentro do estereótipo do que é o autismo, a partir de 1980 (MARFINATI & ABRÃO, 2014), bem como o acesso à informação e caracterização da TEA, auxiliaram nos posteriores diagnósticos (WEISSHEIMER *et al.*, 2020).

Cerca de 27% dos profissionais declararam ter trabalhado com alunos com deficiência visual (DV) em ambiente escolar, o que é uma porcentagem baixa em comparação com a grande maioria dos outros grupos, exceto o de AH. Estudantes DV podem possuir baixa visão ou cegueira, sendo que, no primeiro caso, necessitam apenas de atividades ampliadas, entre outras adaptações, enquanto, no segundo, necessitam de um acompanhamento especializado para desenvolver suas habilidades, como conhecimento do código braille e soroban, entre outras ferramentas que estimulem a emancipação desse estudante (BARROS, 2015). Entretanto, não são todas as unidades escolares que possuem este suporte adequado para receber discentes DV, o que pode apontar para uma justificativa de um índice de resposta tão baixo.

Ao serem questionados se já trabalharam com discentes PcD's, aproximadamente 94% dos profissionais da educação responderam que sim, um resultado que corrobora a afirmação de que, no Estado, esses alunos estão inseridos na maioria das escolas públicas, no ensino regular. Verifica-se que a expressividade deste dado ocorre em razão do Espírito Santo não apresentar escolas especializadas, posto que a política educacional da rede tem como prerrogativa a inserção de todos estudantes PcD na rede regular de ensino, além da oferta do AEE, realizado no contraturno da escolarização regular (RESOLUÇÃO CEE Nº 3.777/2014; ESPÍRITO SANTO, 2022).

A rede estadual de ensino do Espírito Santo concentra, atualmente, mais de 200 mil matrículas, dentre as quais 13.374 são de estudantes com deficiência e, deste quantitativo, 5.145 são o público-alvo do AEE, sendo atendido por 1.300 professores de AEE, juntamente com os professores de ensino regular. Essa política de estado está em consonância com o que dizem as contribuições de Vigotski (1984) na área de AEE, com a iniciativa de que todos os alunos desse público-alvo estejam em escolas regulares, uma vez que, segundo o autor, as escolas especializadas não incentivam o desenvolvimento integral desse discente, enquanto as escolas regulares promovem uma socialização entre professores e alunos, proporcionando uma aprendizagem mais significativa em diferentes áreas, como a motora, a afetiva e a social, promovendo também a autonomia desses estudantes, diante de tantos estímulos, o que em uma escola especializada não seria possível.

4.2 Formação docente e o atendimento educacional especializado

No gráfico 2 a seguir estão apresentados os resultados referentes à formação inicial dos profissionais da educação que estão presentes nas instituições públicas de ensino. A pergunta diz respeito ao quanto estes trabalhadores se sentem preparados e seguros em desenvolver e trabalhar com práticas inclusivas a partir de sua formação inicial.

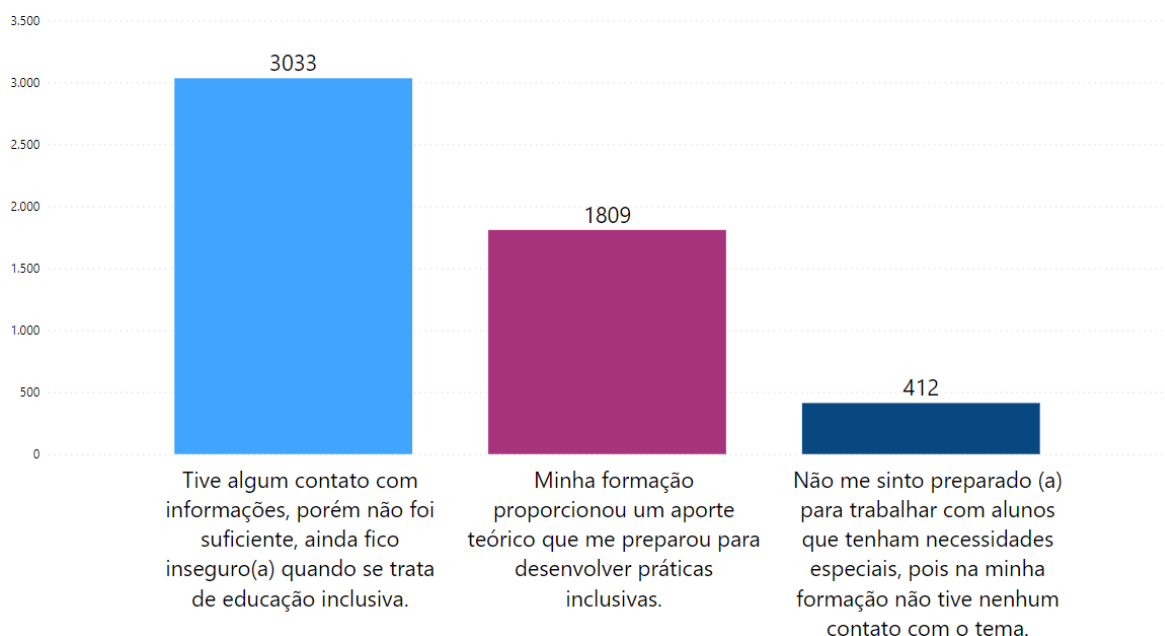


Gráfico 2. Formação inicial, no cenário do Atendimento Educacional Especializado

Os dados do gráfico 2 mostram que a maioria dos participantes sentem-se inseguros para atuar com alunos PcD's, mesmo aqueles que, em sua formação inicial, obtiveram algum conhecimento acerca do AEE, o que demonstra que há ainda uma grande distância entre a formação inicial dos profissionais da educação e uma efetiva implementação dos pilares de igualdade, diversidade e equidade inscritos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Contudo, viabilizar uma sociedade equânime perpassa pela superação das desigualdades, assim como manifestado na BNCC, e por todos os estudantes desenvolvendo as aprendizagens essenciais, o que só é possível com o professor estando seguro de sua prática docente. Nesta perspectiva, compreende-se, em conformidade com Hooks (2020), que não é possível modificar o cenário da educação - e, precisamente, da educação inclusiva - sem o entendimento dos professores de que, para lecionar sem preconceitos, é preciso estudar sobre essa modalidade de ensino.

Além disso, Candau (2001) também nos chama atenção para o fato de que a formação inicial não é suficiente para o pleno desenvolvimento do profissional, uma vez que este exigiria um processo de reflexão diante da prática, a qual propicia ao professor a experiência de reformulação de seu aprendizado. Desta forma, a formação continuada deve privilegiar o ambiente da escola, tendo em vista que é através da experiência de ensino que o profissional poderá reavaliar e aprofundar seus saberes didáticos.

Seguindo nesta linha de raciocínio, analisaremos a seguir as respostas dadas pelos participantes quando questionados acerca de cursos que realizaram com a temática da educação especial e inclusiva.

	Participantes	Porcentagem
Sim	3320	63,18%
Não	1934	36,81%

Tabela 1. Já fez algum curso específico para trabalhar com a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais?

Apesar do resultado expressivo de 63% dos participantes terem realizado algum curso específico sobre esse tema, como representado na tabela 1, isto não reflete a realidade da maioria dos profissionais da educação do estado, afinal, os participantes dessa pesquisa estavam inseridos em um contexto de inscrição para uma formação específica para o AEE, ou seja, são pessoas já interessadas em atualizações sobre o tema, e, vale destacar que maioria dos inscritos nessa formação já fez outro curso, logo esses profissionais consideram a temática relevante para a sua prática docente.

	Participantes	Porcentagem
1	178	3,19%
2	674	12,10%
3	2470	44,35%
4	1777	31,90%
5	470	8,43%

Tabela 2. Como você considera o seu nível de conhecimento acerca do Atendimento Educacional Especializado?

Na Tabela 2, onde o número 1 foi considerado como insatisfatório e o 5 satisfatório, a maioria dos profissionais responderam que possuem um nível de conhecimento mediano acerca do AEE, apesar de, na Tabela 1, cerca de 63% dos participantes terem afirmado ter feito algum curso voltado para esta área, ou seja, mesmo diante desta busca pelo conhecimento, além da formação inicial, os participantes ainda não consideram que o conhecimento adquirido é suficiente para sua prática docente, logo, muitas vezes, não conseguindo atender as necessidades de aprendizagens dos estudantes e não desenvolvem práticas realmente inclusivas de ensino. Isto posto, fica evidente que o atendimento a este público-alvo requer atualizações constantes, acompanhando as evidências mais recentes publicadas, e que, para isso, as formações devem ser frequentes e variadas.

5 Conclusão

Por meio dos resultados obtidos nessa pesquisa, conclui-se que as escolas públicas regulares do Espírito Santo apresentam um número significativo de matrículas de discentes incluídos no público-alvo do AEE, e isso deve-se à política educacional da rede. Entretanto, os docentes das classes regulares ficam ainda temerosos em desenvolver práticas pedagógicas com esses estudantes, sobretudo pela falta de conhecimento específico, uma vez que somente a formação

inicial não dá o suporte para que esse professor se sinta capacitado, não havendo assim a garantia da completa efetivação do processo de aprendizagem e inclusão para todos os discentes.

sugiro:

Nesta perspectiva, no que tange à rede estadual de ensino, é premente a necessidade de formações continuadas nesta temática, posto que a formação inicial nas licenciaturas ainda apresenta esse debate de modo superficial e são as ações formativas que possibilitam a assunção de aporte teórico - e até mesmo prático - a depender da metodologia utilizada na formação, o que traz segurança para o trabalho do profissional da educação, tornando o professor regente das classes regulares mais participativo nas mediações com seus alunos e retirando a sobrecarga de trabalho do professor de AEE. Nesse sentido, podemos constatar que a Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo tem identificado essa fragilidade e proporcionado variadas formações continuadas aos profissionais da educação em diversas áreas, incluindo o AEE.

Diante do exposto, é imprescindível reconhecer que os esforços de inclusão desses discentes e de preocupação com a formação dos docentes proporciona um ambiente para o pleno desenvolvimento das habilidades e competências dos estudantes, trazendo a verdadeira inclusão para as escolas públicas do Estado do Espírito Santo, afinal, o movimento inclusivo não consiste somente em fornecer um espaço físico e matrículas em escolas regulares, mas também um ensino de qualidade e que atenda a todas as necessidades e especificidades dos estudantes, possibilitando que a escola se constitua como um ambiente que acolhe e abrange toda a diversidade de nossa sociedade.

6 Referências

BABBIE, Earl. **Observing Ourselves: Essays in Social Research**. Belmont: Wadsworth, 1986.

BAIENSE, Ana Elena dos Santos. Percentual de alunos matriculados com deficiência em classes comuns ou especiais exclusiva no Brasil—2015 a 2019. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 1, 2022. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/24763>>. Acesso em: 14 set. 2022.

BARROS, Alessandra Belfort; SILVA, Silvana Maria Moura da; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Dificuldades no processo de inclusão escolar: percepções de professores e de alunos com deficiência visual em escolas públicas. **Boletim-Academia Paulista de Psicologia**, v. 35, n. 88, p. 145-163, 2015.

BENINI, Wiviane; CASTANHA, André Paulo; BENINI, W. Castanha. A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na escola comum: desafios e possibilidades. **Cadernos PDE**, Paraná, v. 1, 2016.

BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B. Objeto virtual de aprendizagem incluir: recurso para a formação de professores visando à inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 2, n. 20, p. 223-234, 2014.

CAMPOS, M. B.; SILVEIRA, M. S.; SANTAROSA, L. M. C. Tecnologias para educação especial. **Informática na Educação: Teoria & Prática**. v. 1, n. 2, p. 55-72. Porto Alegre, UFRGS, maio-1999.

CANDAU, Vera Maria (Org.). Magistério: construção cotidiana. 4. ed. **Vozes**, Petrópolis, RJ: 2001.

CRUZ, G. C.; GLAT, R. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educar em Revista**, p. 257-273, 2014.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial**. Vitória: SEDU, 2022.

GUIMARÃES, Tânia Gonzaga; OUROFINO, V. T. A. T. Estratégias de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**, v. 1, p. 53-65, 2007.

HOOKS, Bell. Ensinando Pensamento Crítico: Sabedoria Prática. 1ª ed. **Editora Elefante**, São Paulo, 2020.

IBGE. Pesquisa Nacional de saúde 2019: ciclos de vida. Coordenação de Trabalho e Rendimento. - Rio de Janeiro, p.34, 2021.

MARFINATI, Anahi Canguçu; ABRÃO, Jorge Luís Ferreira. Um percurso pela psiquiatria infantil: dos antecedentes históricos à origem do conceito de autismo. **Estilos da clínica**, v. 19, n. 2, p. 244-262, 2014.

OLIVEIRA, G. L. M.; CAMELO, A. C. P. S.; PEREIRA, A. E. P. Formação de professores para Educação Especial: perspectivas históricas entre Brasil e Portugal. Mosaico - **Revista Multidisciplinar de Humanidades**, Vassouras, v. 12, n. 3, p. 02-08, set./dez. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em <<https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/por.pdf>>. Acesso em: 24/06/2022.

PLETSCH, Marcia Denise. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, p. 1-25, 2014.

RIOS, Noemi Vieira de Freitas; NOVAES, Beatriz Cavalcanti de A. Caiuby. O processo de inclusão de crianças com deficiência auditiva na escola regular: vivências de professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 15, p. 81-98, 2009.

SANTHIAGO, Dyeniffer Simão; COLONETTI, Cinara Lino. A relação dos professores regentes e professores do Atendimento Educacional Especializado–AEE nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Criciúma. **Revista Saberes Pedagógicos**, v. 1, n. 1, p. 42-61, 2017.

VYGOTSKY, LS. A formação social da mente. **Martins Fontes**, São Paulo: 1984.

_____. Obras completas: fundamentos de defectologia. **Havana, Pueblo e Educacion**, Cuba, 1989, v. 5.

VITALIANO, Célia Regina. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 13, p. 399-414, 2007.

VIZZOTTO, Patrick Alves. Inclusão na educação básica brasileira: análise do censo escolar por meio dos microdados do Inep. **Ensaio Pedagógicos**, v. 4, n. 1, p. 102-112, 2020.

WEISSHEIMER, G; SANTABA, J. M; RYTHES, V. B. T. N. M; MAZZA, V. A. Necessary Information for the Families of Children with Autism Spectrum Disorder: An Integrative Review. **Aquichan**. 2020;20(2):e2028.